

Berg, Charles

Die interne Ökonomie des Unterrichts

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 523-538



Quellenangabe/ Reference:

Berg, Charles: Die interne Ökonomie des Unterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 4, S. 523-538 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144465 - DOI: 10.25656/01:14446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144465>

<https://doi.org/10.25656/01:14446>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 4 – August 1987

I. Thema: Mädchen und Frauen im Bildungssystem

- SIGRID METZ-GÖCKEL Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet 455
- MARGRET KRAUL Geschlechtscharakter und Pädagogik – Mathilde Vaerting, Professorin für Erziehungswissenschaft (Jena 1923–1933) 475

II. Diskussion

- RAINER DÖBERT Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung 491
- ALFRED LANGEWAND Das Ende der Erziehung und ihrer Theorie 513
- CHARLES BERG Die interne Ökonomie des Unterrichts. Ein didaktisches Modell 523
- HORST RUMPF Infantilitätsverdacht im Sog von Phantomen. Erwiderung auf Klaus Pranges Aufsatz „Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion“ 539
- KURT GERHARD FISCHER „Krise“ – „Misere“ – „Elend“: Politische Bildung heute. Ein Literaturbericht 547

III. Rezensionen

- MICHAEL WINKLER HANS SCHEUERL: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß 565
- HANS SCHEUERL HERMANN RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit 570
- F. HARTMUT PAFFRATH GERHARD MEYER-WILLNER: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos 573

BRIGITTE H. E. NIESTROJ	BEATRICE MARRÉ: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762–1851). Ein Beitrag zur Geschichte der Familienerziehung 576
JÜRGEN OELKERS	ISRAEL SCHEFFLER: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education 578
DIETRICH BENNER	HELMUT HEIM: Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung 582

IV. Dokumentation

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Pädagogische Neuerscheinungen 587

Contents

I. Topic: Gender and Education

- SIGRID METZ-GÖCKEL The Pros and Cons of Coeducation – An old Debate
Re-Examined 455
- MARGRET KRAUL Gender and Pedagogics – Mathilde Vaerting, Profes-
sor of Educational Science (Jena, 1923–1933) 475

II. Discussion

- RAINER DÖBERT Prospects of Kohlberg-oriented Research on Moral
Development 491
- ALFRED LANGEWAND The End of Education and of Educational Theory –
An Essay on the Developmental Spinozism of Schlei-
ermacher's Theory of Education 513
- HORST RUMPF A Critical Response to Klaus Pranges Essay "Biogra-
phy and Pedagogical Reflections" 541
- KURT GERHARD FISCHER "Crisis and Misery" – Political Education Today: A
Review Essay 549

III. Book Reviews 567

IV. Documentation

New Books 589

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" 591

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Die interne Ökonomie des Unterrichts

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird in Analogie zum Wirtschaftskreislauf und auf der Grundlage der Theorie der generalisierten Interaktionsmedien von PARSONS und LUHMANN ein didaktisches Modell entwickelt, das die spezifischen Steuerungs- und Integrationsmechanismen von Unterricht abbilden soll. Am Schluß werden Implikationen diskutiert, die sich aus dem Modell für Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis ergeben.

Ein didaktisches Modell

In den letzten Jahrzehnten sind besonders auch außerhalb der engen Grenzen der Disziplin zwei pädagogische Entwürfe wirksam gewesen: einerseits die technologische und effektivitätsorientierte Unterrichtsforschung und andererseits die antipädagogische Kritik an Erziehung und Schule. Obwohl es sich um diametral entgegengesetzte Ansätze handelt, wobei der erste eher den Reform-, der andere eher den Krisenjahren zuzuordnen ist, weisen sie dennoch Gemeinsamkeiten auf. Beide negieren auf ihre Art Erziehung, fundieren infolgedessen praktisches Erziehungshandeln in einer sehr engen und beschränkten Form, stellen aber für Pädagogen eine Herausforderung dar. Beide lassen außerdem spezifische Steuerungs- und Integrationsprobleme von Unterricht ungelöst. Opposition und Entsprechung von Technologie und Antipädagogik bezeichnen den allgemeinen Ort des Modells¹, das ich im Rückgriff auf Aspekte der Systemtheorie PARSONS' und LUHMANNs in vorliegendem Beitrag entwerfen werde.

Es gibt bisher einige Vorstöße in die gleiche Richtung. Erstens: SCHELLENBERG (1965) führt den Tauschbegriff in die Unterrichtstheorie ein. Nach ihm liegt dem Unterricht ein zentraler Marktmechanismus zugrunde. Statusansprüche werden gegen Schulleistungen getauscht. Ähnlich sprechen BECKER/GEER/HUGHES (1968, S. 79) von einem „performance-grade-exchange“. Hier wird meines Erachtens an einem wichtigen Punkt angesetzt. Beide Arbeiten aber gehen nicht weit genug. Der Tausch bleibt ein punktueller Mechanismus, ein Exotikum in der didaktischen Theorie. Der Kreislauf der internen didaktischen Ökonomie wird nicht sichtbar. Zweitens: LUHMANN/SCHORR (1979, S. 300 f.) analysieren ihrerseits das Zensursystem als generalisiertes Selektionsmedium. Sie beziehen sich einseitig auf Wertungen und Entscheidungen des Lehrers und unterscheiden dabei drei Schichten: a) Lob und Tadel im alltäglichen Unterricht, b) Zensuren, c) Entscheidungen, die durch organisatorische Differenzierungen ausgelöst werden (Versetzung, Kurswechsel u. ä.). Im Anschluß an HOWARD S. BECKER untersuchen LUHMANN/SCHORR den monetären Charakter der Zensuren. Es handelt sich hierbei meines Erachtens um ein Oberflächenphänomen. LUHMANN/SCHORRS Zensuren machen in der Tat den Eindruck von einer Art Spielgeld, das speziell für die Schule erfunden worden ist. Sie untersuchen weniger das didaktische System als eine Eigentümlichkeit der Zweitkodierung von Schulleistung. Drittens: JENSEN/NAUMANN (1980)

greifen auf die Vorstellung vom Wirtschaftskreislauf zurück und entwickeln in enger Anlehnung an PARSONS eine Theorie des intrakultursystemischen Austauschmechanismus zwischen kulturellem Treuhandsystem und soziotaler Gemeinschaft. Als *output/input* werden im realen Strom Lernbereitschaft und Leistungspotential, im symbolischen *commitments* angesetzt. Der Referenzrahmen des Entwurfs ist die makrosoziologische Theorie: daraus ergibt sich eine gewisse Distanz zum didaktischen Prozeß, den ich vorrangig im Blick habe.

Bei der folgenden Entwicklung des Unterrichtsmodells will ich zuerst die Grundkategorien, mit denen ich arbeiten werde, erläutern (1.), dann soll das eigentliche Modell vorgestellt (2.) und schließlich sollen mögliche Folgen sowohl für die Unterrichtsforschung als auch für die Erziehungspraxis diskutiert werden (3.).

1. Grundbegriffe: Tausch, Markt, Kapital, Medium

Heuristische Folie der Konstruktion des zu entwickelnden Unterrichtsmodells ist die Analogie zum Wirtschaftskreislauf. Dementsprechend werde ich vier Kategorien gebrauchen, die ich im folgenden definiere und erläutere. Es sind a) Tausch, b) Markt, c) Kapital, d) Medium.

ad a) *Tausch* bezeichnet *sensu stricto* die Hingabe eines wirtschaftlichen Gutes gegen die Überlassung eines anderen. In soziologischer Sicht aber stellt der Tausch auf dem ökonomischen Gütermarkt lediglich einen Sonderfall einer allgemeinen Situation dar, nämlich des Austauschprozesses sozialer Sanktionen (vgl. CLAUSEN 1972).

ad b) *Markt* wird wirtschaftstheoretisch definiert als der fiktive Ort, an dem sich Angebot und Nachfrage nach einem bestimmten Gut treffen (PAULSEN/SCHILCHER 1977, Bd. 2, S. 227). Wie der Tauschbegriff läßt sich auch der Marktbegriff soziologisch generalisieren. MAX WEBER (1980, S. 382f.) sieht den Tausch auf dem Gütermarkt als Archetypus allen rationalen Gesellschaftshandelns an. Die Marktgemeinschaft ist nach ihm das polare Extrem der Verwandtschaftsbeziehung. Sie ist die „unpersönlichste praktische Lebensbeziehung, in welche Menschen miteinander treten können“ (ebd.). Die spezifische Form der Marktrationalität ist nicht auf den ökonomischen Bereich beschränkt. Tauschobjekte brauchen nicht ökonomische Güter zu sein, um vermarktet werden zu können. Marktmechanismen gibt es ebenfalls in außerwirtschaftlichen Daseinsbereichen. Hier können Verhaltenssteuerungen tatsächlich in Anlehnung an ökonomische Markt- und Tauschsysteme erfolgen (HEINEMANN 1976, S. 50). Ein Beispiel eines atypischen und idiosynkratisch funktionierenden Marktes am Rande des wirtschaftlichen Bereichs stellt zum Beispiel der Akademikerarbeitsmarkt dar. Sein zentrales Zahlungsmittel ist nicht Geld, sondern Prestige (vgl. SMELSER/CONTENT 1980, S. 1–30). Entschieden außerhalb des Ökonomischen liegt der *identity market* (BERGER/LUCKMANN 1964). Eine wesentliche Variante in der außerökonomischen Verwendung des Marktbegriffs stellt der Marktmechanismus in der Sprachtheorie dar. Da sprachliches Handeln nicht nur Kommunikation, sondern auch gesellschaftliches Handeln ist, geht BOURDIEU (1982, S. 59ff.) davon aus, daß Diskurse produziert werden und auf einem linguistischen Markt zirkulieren. Schon vorher hat ROSSI-LANDI (1972, S. 27ff.), zwischen MARX und WITTGENSTEIN, den Begriff des „sprachlichen

Markts“ geprägt. Die Sprachgemeinschaft stellt sich ihm als ein immenser Markt dar, auf dem Wörter, Ausdrücke, Nachrichten als Waren zirkulieren.

ad c) Zur Bestimmung der Tauschobjekte auf den außerökonomischen Märkten greifen wir auf die Definition verschiedener Kapitalformen bei BOURDIEU (1983) zurück. *Kapital* ist zuerst jeder Wert, der sich um einen Mehrwert vergrößert. Kapital ist also akkumulierte Arbeit. Kapitalstrukturen gewährleisten Kontinuität, Historizität und Trägheit der sozialen Welt. Ohne Akkumulation und Vererbung entstünde ein Universum totaler Konkurrenz und totaler Chancengleichheit, in dem jeder Zustand vom vorhergehenden unabhängig wäre. Eine solche Gesellschaft würde nach dem Prinzip des Rouletts funktionieren. Auch bei BOURDIEU folgt nun der charakteristische Schritt: die Kritik ökonomistischer Beschränktheit und die soziologische Generalisierung. Er unterscheidet drei Erscheinungsformen des Kapitals. Neben das ökonomische tritt das kulturelle und das soziale Kapital. Die drei Kapitalarten entsprechen verschiedenen Formen von Institutionalisierungen: Eigentumsrechten, Schultiteln, Adelstiteln. Besonders die zwei letzten Kapitalformen sind für die folgenden Überlegungen von Bedeutung. Kulturkapital existiert seinerseits in drei Formen: (1) als Bildung, d.h. inkorporiert, verinnerlicht und damit gebunden an Personen; (2) als Kulturgegenstände, d.h. objektiviert, materialisiert und damit gebunden an materielle Träger; (3) als Titel, d.h. in einer institutionalisierten Form. Kulturkapital ist das Ergebnis der Bildungsarbeit. Das Sozialkapital repräsentiert die Ressourcen, die sich aus einem Beziehungsgeflecht wechselseitigen Kennens und Anerkennens ergeben. Grundlage ist in der Regel die Zugehörigkeit zu einer Schicht. Sozialkapital wird durch Institutionalisierungs- (vgl. BOURDIEU 1982, S. 121 ff.) und Beziehungsarbeit geschaffen. Die Kapitalarten sind konvertibel, aber nur um den Preis einer mehr oder weniger aufwendigen Transformationsarbeit. Dabei gilt insbesondere, daß einerseits Kultur- und Sozialkapital auf Wirtschaftskapital zurückgeführt werden können, aber daß diese Rückführung andererseits nie vollständig sein kann.

ad d) Der vierte Grundbegriff, *Medium*, ist von den drei anderen insofern verschieden, als es sich nicht um eine ökonomische Kategorie handelt. Man geht vielmehr hier von einem soziologischen Konzept aus, das im Werk TALCOTT PARSONS seit 1956 entwickelt und besonders von LUHMANN aufgenommen und modifiziert worden ist. Es liegt bisher keine abgeschlossene Fassung der Medientheorie vor. Es ist demnach auch relativ schwierig, in knappen Worten zu erklären, was Medien sind. Statt mich auf einen Definitionsversuch einzulassen, habe ich einen andern Weg gewählt. Ich werde erstens versuchen zu zeigen, wie die Medientheorie sich herausgebildet hat. Ich will zweitens fragen, welche Funktionen Medien erfüllen können. Drittens will ich die Konzeptionen PARSONS' und LUHMANNs vergleichen. Zum Schluß werde ich auf einige Probleme hinweisen, die sich stellen, wenn man mit dem Medienbegriff arbeiten möchte.

Erstens: 1953 hat PARSONS das Vier-Funktionen-AGIL-Schema entwickelt. Unter dem Einfluß biologischer Theorien wendet er dann seine Aufmerksamkeit dem Prozeß gesellschaftlicher Differenzierung zu. PARSONS/SMELSER (²1969) übertragen das allgemeine AGIL-Paradigma auf die funktionale Subsystembildung des Sozialsystems und auf die interne Differenzierung des ökonomischen Subsystems. Kennzeichnend für die Theorie ist es, daß die Interdependenz zwischen Subsystemen

men nicht als Korrelation einzelner Variablen dargestellt wird, sondern wie vorher lediglich in der Volkswirtschaft üblich, als Austausch. Im Gegensatz zu anderen Austauschtheorien (z. B. GOFFMAN 1974) bezieht sich PARSONS nicht auf Dyaden, Triaden oder Kleingruppen, d. h. auf interpersonelle Mikrostrukturen, sondern auf die Makroebene. Dabei kommt es zu einem wichtigen Fortschritt. An den jeweiligen Subsystemgrenzen stellen PARSONS/SMELSER einen doppelten Austauschprozeß fest „involving an intervention of an intermediate symbolic control mechanism, which controls the main substantive inputs and outputs“ (1969, S. 101). Der Austausch folgt also nicht nach der Modalität des Tauschhandels, sondern er impliziert einen symbolischen Ausgleichsmechanismus. Er ist gesellschaftlich medialisiert, er hat geldwirtschaftlichen Charakter. Entsprechend der Grundthese von *Economy and Society*, der Isomorphie von Ökonomie und Soziologie, wird Geld, das Austauschmedium zwischen Wirtschaft und Haushalten, zum Prototyp des generalisierten symbolischen Interaktionsmediums. Arbeit wird nämlich gegen Geld, Geld wieder gegen Waren getauscht. Dabei hat Geld Tauschwert, aber keinen Gebrauchswert. Es dient als Wertmaßstab, weil es Güter und Dienstleistungen sowie Produktionsfaktoren, die ansonsten völlig heterogen sind, durch den Bezug auf eine ökonomische Größe, nämlich Nutzen, vergleichbar macht. Es dient außerdem als Mittel der Wertaufbewahrung. Geld ist für PARSONS kein Einzelphänomen, sondern es repräsentiert als ökonomischer Sonderfall eine ganze Klasse von Mechanismen: die generalisierten Interaktionsmedien. In einer ersten Phase der Verallgemeinerung beschreibt PARSONS (1969) die drei anderen in diesem Referenzsystem, dem Sozialsystem, in Frage kommenden Medien. Es sind Macht, Einfluß und Wertbindung (*value-commitment*). Bei den Arbeiten zu einzelnen Medien bleibt oft unklar, welche Eigenschaften nur für den einzelnen Fall und welche für die gesamte Klasse gelten. Dennoch bildet sich eine zweite, wenngleich immer noch metaphorische Annäherung heraus, die verständlich machen soll, was Medien eigentlich sind. Es ist das linguistische Modell. Medien sind weder Waren noch Dienstleistungen, sondern „a mode of symbolic communication“ (PARSONS 1969, S. 39). Es handelt sich um Spezialsprachen, durch die Intentionen und bedingte Konsequenzen von Handlungen mitgeteilt werden können. Der nächste Schritt der Generalisierung geschieht gelegentlich der Analyse des allgemeinen Handlungssystems. Gemäß dem AGIL-Schema wird auch das Handlungssystem in vier Subsysteme aufgebrochen, das behaviorale, das psychische System, das Kultur- und Sozialsystem. Die Medien, die jeweils in den einzelnen Subsystemen verankert sind, heißen: *intelligence*, *performance capacity*, *affect*, *definition of situation* (PARSONS/PLATT 1973, S. 435).

Einen Eindruck vom Ausmaß der PARSONSSchen Theoriekonstruktion vermittelt Abb. 1. Sie lokalisiert die Systeme auf den hierarchisch geordneten Referenzebenen. Ebenso wird die Unvollständigkeit des bisherigen Entwurfs deutlich; auf der zweiten Referenzebene sind lediglich für die Hälfte der sechzehn Subsysteme Medien definiert.

Zweitens: Zur Funktion von Medien haben sich JENSEN (1983, S. 53 ff. und 1984, S. 154 ff.) und BAUM (1976, S. 449 ff.) ausführlich geäußert. Beide heben zwei Gesichtspunkte hervor. Medien dienen einerseits der Sanktionierung von Kommunikation und Interaktion an der Systemgrenze und andererseits dem raumzeitlichen Transfer kultureller Inhalte. Zum ersten Punkt: Wenn die strukturellen Gründe von

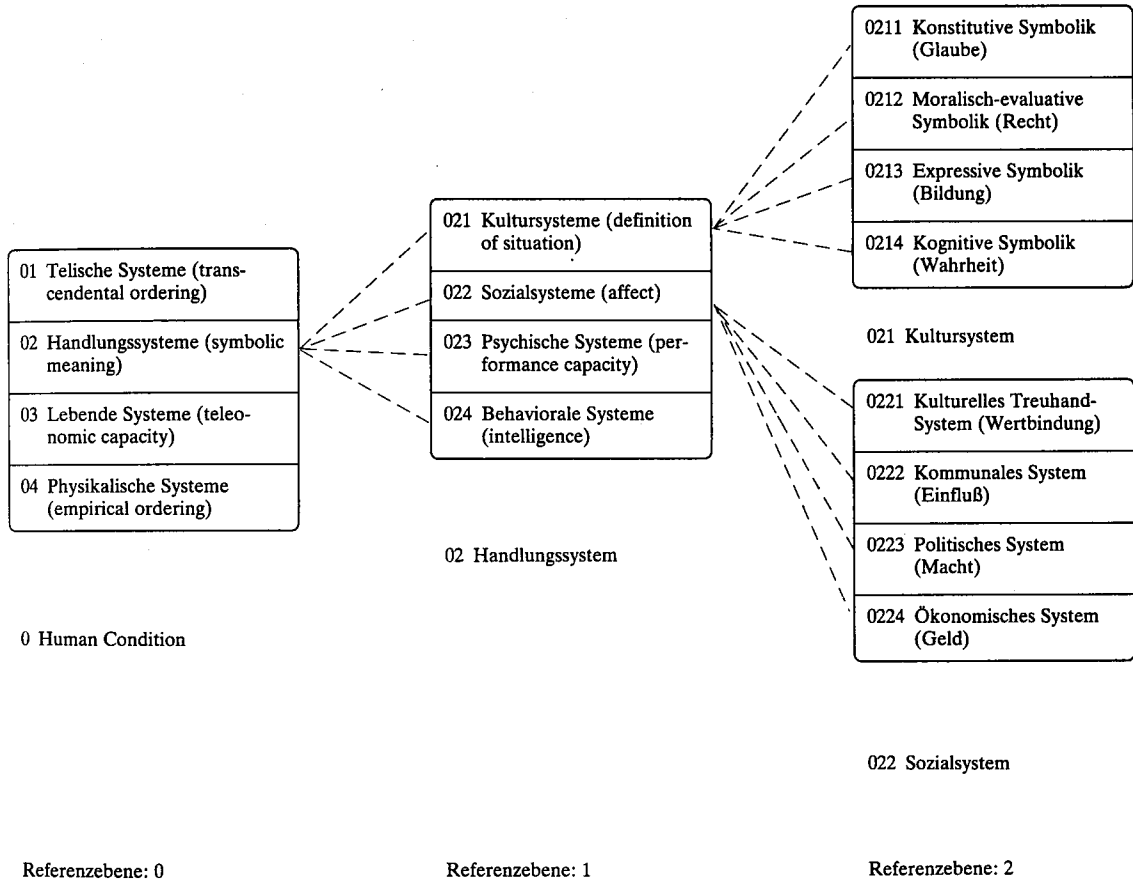


Abb. 1: Systemhierarchie und generalisierte Interaktionsmedien in der Gesellschaftstheorie T. PARSONS'

Ungewißheit differenzierter und spezialisierter werden, ist die Grundlage für die Entwicklung von Medien gegeben. Interaktion gelingt nicht mehr nach dem Prinzip der persönlichen Beliebigkeit. Es gibt zusätzliche Einrichtungen zur Absicherung des Sinns. Die Medien gewährleisten, daß die Akteure es ernst meinen und unter bestimmten Bedingungen mit schmerzhaften Sanktionen rechnen müssen. Nicht die illokutionären Akte an sich schaffen in einer hochdifferenzierten Gesellschaft soziale Realität. Auf Sprache und Sprechen allein ist kein Verlaß. Nur die Beachtung der AUSTINSchen Felizitätsbedingungen (vgl. 1972, S. 35), die in ihrer Art konstitutive Elemente von Medien-Codes sein könnten, lassen die unwahrscheinliche Kommunikation und Interaktion gelingen. Zum zweiten Punkt: Im Prozeß der sozialen Evolution dienen Medien, analog den genetischen Codes in der Biologie, der Verschlüsselung aller sinnhaften Informationen, auf denen Erleben und Handeln beruht. Medien-Codes gewährleisten so den raumzeitlichen Transfer kultureller Musterbildung.

Drittens: Zum Unterschied zwischen den jeweiligen Medientheorien PARSONS' und LUHMANNs sind meines Erachtens drei Aspekte zu erläutern. Ein erstes Unterscheidungskriterium stellt die Methode dar. Während PARSONS in starkem Maße deduktiv und analytisch vorgeht, arbeitet LUHMANN induktiv und heuristisch. Insbesondere wird in letzterem Fall die funktionale Systemdifferenzierung nicht axiomatisch nach dem AGIL-Schema gesetzt. Systeme sind also bei LUHMANN nicht generell vierfältig. Dann unterscheiden sich beide Konzeptionen durch den theoretischen Ansatzpunkt. PARSONS geht von der Subsystembildung aus. LUHMANNs Grundlage hingegen ist die doppelte Kontingenz in der sozialen Interaktionssituation. Er unterscheidet zwischen zwei Akteuren, Ego und Alter, sowie zwischen Erleben und Handeln, je nachdem ob die Selektionen eines Systems vom System oder von der Umwelt bestimmt werden. Daraus ergibt sich die Kreuztabelle (Abb. 2) mit den vier LUHMANNschen Medien. Ein Gesellschaftssystem kann höhere Komplexität und höhere Kontingenz nur erreichen, wenn für die in der Tabelle aufgeführten Konstellationen funktional spezifizierte Medien entwickelt werden, welche die jeweiligen Prozesse der Selektionsübertragung steuern. Dabei wird nicht jede Alltagskommunikation als problematisch und medienbedürftig angesehen; je nach Problemlage aber können sich Medien entwickeln. Schließlich haben LUHMANN und PARSONS, wie sich aus dem vorhergehenden Punkt ergibt, eine andere Vorstellung von der Genese der Medien und dem entsprechenden gesellschaftlichen Evolutionsprozeß. PARSONS muß die funktionale Differenzierung voraussetzen, während bei LUHMANN die Medien Grundlage der Ausdifferenzierung von Subsystemen sind (vgl. LUHMANN 1972, 1976).

Alter	Ego	
	Erleben	Handeln
Erleben	Wahrheit	Liebe
Handeln	Geld, Kunst	Macht

Abb. 2: LUHMANNs generalisierte Kommunikationsmedien

Viertens: Selbstverständlich gibt es Gegenargumente, die zur Kenntnis genommen werden müssen. Tausch, Markt, Geld, Kapital sind Termini, die ungewohnt sind, wenn man versucht, sie auf den internen Bereich des Erziehungs- oder Unterrichtsprozesses anzuwenden. Wem die Tauschwerterzeugung als unmenschliches Organisationsprinzip kapitalistischer Gesellschaften gilt, der sieht dann Verdinglichung und Entfremdung in der pädagogischen Beziehung. Medien werden gesehen als antilebensweltliche Strukturen, Ergebnisse von Kolonialisierungsprozessen. HABERMAS (1980, S. 69ff. und 1981, Bd. 2, S. 384ff.) verweist kritisch auf die Theorietradition des PARSONSSchen Entwurfs. Als Grundlage wurde von HOBBS und dem Utilitarismus eine Vorstellung instrumenteller Ordnung übernommen und zum Konzept eines über das Geldwertmedium gesteuerten Systems fortentwickelt. Der zentrale Einwand gegen die Medientheorie lautet dann: Es handelt sich um die Übergeneralisierung eines Modells, das die Gesamtkonstruktion nicht tragen kann; das Medienkonzept paßt nur in ganz spezielle Handlungsbereiche; nur für bestimmte Funktionen läßt die Struktur des Handelns eine mediengesteuerte Subsystembildung zu. In anderen Fällen aber sei die Technisierung der Lebenswelt durch Medien ein entfremdendes Modell. Diese Argumentation verdient gerade in vorliegendem Fall besondere Aufmerksamkeit, da es ja darum geht, das Medienmodell auf pädagogisches Handeln zu übertragen. Die HABERMASsche Warnung ist durchaus angebracht. Ich bin nicht imstande, die Position konkludent zu widerlegen und den Gegensatz von HABERMAS und LUHMANN rational aufzulösen. Ich sehe aber zwei Argumente, die sie relativieren könnten. Das erste ist allgemeiner Natur. Jedes Modell steht zu einem gewissen Grade im Gegensatz zur repräsentierten Wirklichkeit. Ob damit gearbeitet wird, hängt nicht unbedingt von der Beschreibungsadäquanz des Modells ab, sondern davon, inwiefern es bei der Hypothesenbildung, bei der Formalisierung von Praxisproblemen produktiv ist. Das zweite Argument verweist darauf, daß das Phänomen der Vermitteltheit, d. h. geldwirtschaftlich-isomorpher Strukturen, in einer ganzen Reihe unabhängiger und heterogener, also nicht systemtheoretischer Arbeiten als plausibler Erklärungsansatz zu finden ist. So behauptet etwa LUCIEN GOLDMANN (1964, S. 22) eine Homologie zwischen den Strukturen von Geldwirtschaft und Roman. Das ist für unser Problem insofern relevant, als der Roman in gewisser Hinsicht eine pädagogische Literaturgattung ist. „Jeder Roman“, sagt MARTIN WALSER (1981, S. 155), „ist die Geschichte eines Selbstbewußtseins.“ BOLLNOW (1977, S. 130f.) macht deutlich, daß die Begegnung, die unvermittelte Interaktion, zwischen Lehrer und Schüler den Rahmen des pädagogischen Handelns sprengt. MOLLENHAUER (1983, S. 76) zeigt, wie in der frühen Neuzeit Lebensform und -verhältnisse nicht mehr unmittelbar dargeboten werden können; wir sind auf „Repräsentation der Präsentation angewiesen: die Welt noch einmal, aber besser, wenigstens für Kinder“. R. W. MÜLLER (1981) macht klar, daß die Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität mit der sozialen Differenzierung, der Entwicklung des kommerziellen Austauschs und des Geldverkehrs zusammenhängt. HAHN (1982) weist nach, daß die Entwicklung von Subjektivität und Individualität mit dem Beichtmechanismus verbunden ist, der meines Erachtens die zirkuläre geldwirtschaftlich homologe Abarbeitung von Schuld erlaubt. Ein weiteres Gegenargument bezieht sich auf den Kontext, in dem die Medientheorie jeweils steht. Die geradezu erdrückende kumulative, aber unvollendete Theoriekonstruktion PARSONS' stellt ohne Zweifel einen Hinderungsgrund bei der Arbeit mit dem Medienkonzept dar. Es kommt also

sicher nicht in Frage, bei einer didaktischen Anwendung des Medienbegriffs die Totaltheorie PARSONS', oder auch nur LUHMANNs, zu übernehmen. Die „gigantische Geistesruine“ (JENSEN 1984, S. 163) darf besichtigt werden, man sollte aber vermeiden, sich darin zu verirren. Sie dient hier nur als Steinbruch. Dabei kann man zwei Formen der Übertragung unterscheiden. Einmal kann man fragen, inwiefern bisher beschriebene Medien, zum Beispiel Macht, Einfluß, Liebe, Wahrheit, in Erziehungs- und Unterrichtssituationen eine Rolle spielen. LUHMANN/SCHORR stehen diesem Vorgehen skeptisch gegenüber. Sie lösen das Problem, indem sie annehmen, daß sich das Erziehungssystem weitgehend mit anderen Subsystemen überschneidet. Liebe spielt demnach als Liebe, nicht als Schul-Liebe, Wahrheit als Wahrheit, nicht als Schul-Wahrheit eine Rolle im unterrichtlichen Handeln (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 55). Die zweite Möglichkeit besteht darin, bisher beschriebene pädagogische Mechanismen als medienanaloge Erscheinungen zu interpretieren. Die Medientheorie würde gewissermaßen eine Grundlage für eine didaktische Tiefenstrukturtheorie abgeben. Man könnte meintwegen daran denken, KOUNINS (1976) Ergebnisse zu den Techniken der Klassenführung medientheoretisch umzusetzen und zu systematisieren. Einen Vorteil stellt dabei die allgemeinere Sprache dar; heterogene Phänomene lassen sich auf ein allgemeines Modell abbilden. Das bringt als Gewinn eine gewisse heuristische Produktivität, auch wenn – und das ist offensichtlich ein Nachteil – die Distanz des wissenschaftlichen Diskurses zum Alltag eventuell größer wird.

2. Das Modell

Ich komme nun dazu, auf der Grundlage der bisherigen Vorüberlegungen ein Unterrichtsmodell zu formulieren. Ausgehend von der allokativen Funktion des edukativen Komplexes können wir eine wesentliche Hypothese über die Natur der Schulleistungen aufstellen. Sie ist offensichtlich weder Ware noch Dienstleistung; sie funktioniert als generalisiertes Interaktionsmedium. Warum sich gerade hier ein Medium herausbildet, ist einsichtig. Dort nämlich, wo die Schule Allokations- und Selektionsfunktionen übernimmt, besteht Unsicherheit und ein erhebliches Risiko. Konsensfindung ist keine Selbstverständlichkeit. Der soziale Mechanismus wird jetzt durch Medialisierung stabilisiert. In der Perspektive der Evolution des Erziehungssystems hängt die Institutionalisierung von Schulleistung als Medium zusammen mit der Ausdifferenzierung von Erziehung in der Form von Schulunterricht. Wir schlagen dementsprechend das Modell in Abb. 3 vor. Die Konstruktion erfolgt, wie gesagt, in Analogie zum Wirtschaftskreislauf (PAULSEN/SCHILCHER 1974, Bd. 1, S. 154 ff.). Hier wie dort gibt es zwei gegensinnige Ströme, einen realen und einen symbolischen. Auf der Faktorseite werden auf den Arbeitsmärkten Dienste gegen Geldeinkommen getauscht; im didaktischen Kreislauf wird kulturelles Kapital getauscht gegen Schulwissen und Schulleistungsfähigkeit. Auf der Produktseite erwerben die Haushalte gegen Bezahlung Wirtschaftsgüter; die Schüler erwerben gegen Prüfungsleistungen Zensuren, Zeugnisse, Titel. Produkte werden auf den Gütermärkten, Dienste auf den Arbeitsmärkten gehandelt. Ihnen entsprechen im Schulmodell Lehr/Lern- und Prüfungssituationen². Die Funktionen des Mediums Schulleistung entsprechen den klassischen Geldfunktionen. Geld ist Tauschmittel, Wertmaßstab, Standard künftiger Zahlungen, Werterhalter (SCHUM-

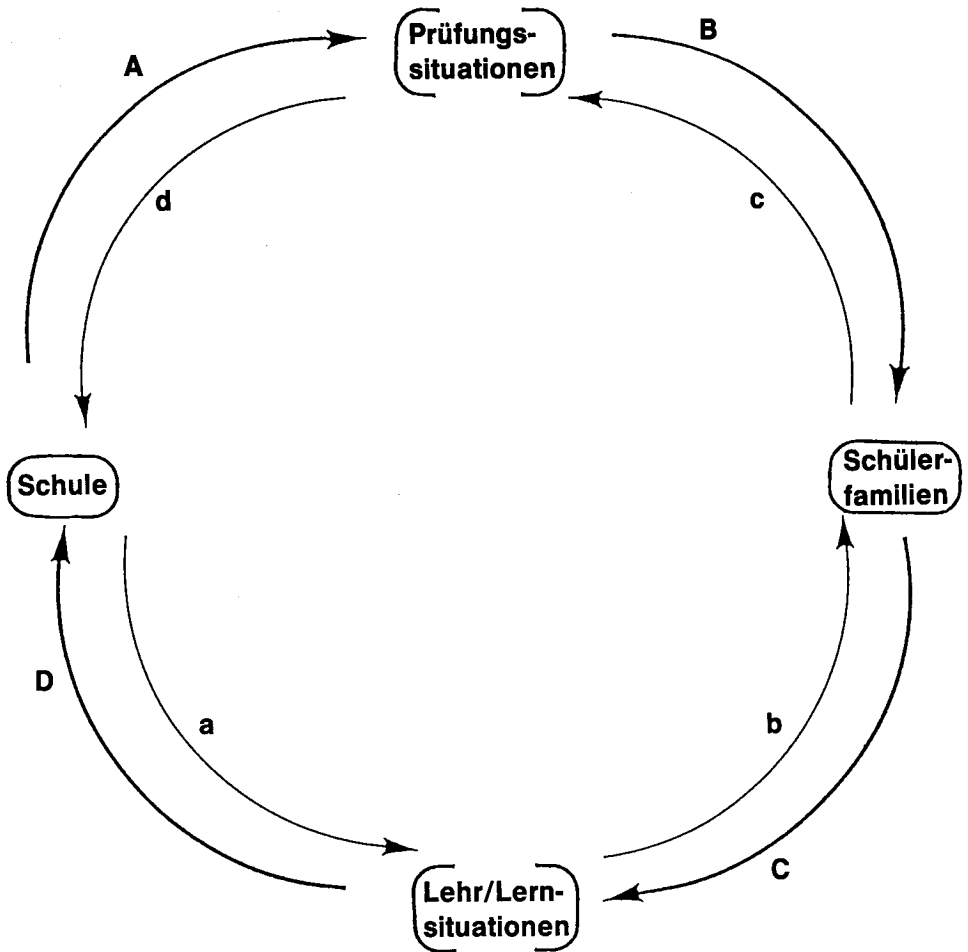


Abb. 3: Die interne Ökonomie des Unterrichts

Der „reale“ Strom: A = Allokation von Zensuren, Zeugnissen, Titel u. ä.

B = Erwerb von Zensuren, Zeugnissen, Titel u. ä.

C = Zur-Verfügung-stellen von Kapital durch Schulbesuch

D = Verwerten von Schüler-Kapital

Der „symbolische“ Strom: a = Vermittlung von Schulwissen und Schulleistungsfähigkeit

b = Erwerb von Schulwissen und Schulleistungsfähigkeit

c = Erbringen von Prüfungsleistungen

d = Bewerten von Prüfungsleistungen

PETER 1970, S. 19 ff.). Die heterogenen Determinanten des Schulerfolgs (vgl. z. B. KRAPP 1976, S. 93 f.; SAUTER/GATTRINGER 1985, S. 289–293; SCHNEIDER/BÖS 1985, S. 330), Persönlichkeit des Schülers, familiäre Umwelt, bisherige Ausbildung und Schulerfahrung, Wirkung von Beratung zum Beispiel werden miteinander vergleichbar und addierbar. Als Schulleistung verschlüsselt können sie gegen das institutionalisierte Kulturkapital, das Zensuren, Zeugnisse, Titel darstellen, getauscht werden. Standard künftiger Zahlungen bezieht sich auf Transaktionen,

die nicht unmittelbar Bezahlung einer Ware sind. Hierher gehören Opfergaben, Bußleistungen, etwa Abblatzzahlungen, Abgaben aus Herrschaftsverhältnissen. Ein Teil der Schulleistung wird auf diese Art verwandt. Die Beantwortung von Fragen während des Unterrichts, die nicht explizit bewertet werden, könnte so interpretiert werden. Wie funktioniert schließlich das Medium als Werterhalter? Schulleistung läßt sich akkumulieren. Nicht umsonst ist die erworbene Schulleistung einer der besten Prädiktoren für den zukünftigen Erwerb von Schulleistung. Hier besteht durchaus die Tendenz, daß *mutatis mutandis* die Armen ärmer und die Reichen reicher werden.

Die Funktionen *Einnehmen* und *Ausgeben* sind im didaktischen Modell zu relativieren. Denn sie sind nicht identisch mit den ökonomischen Homologen. Kulturkapital und Schulwissen werden nicht im gleichen Sinne gekauft und verkauft wie Waren und Dienstleistungen. Wenn ein Lehrer seinen Schülern Wissen vermittelt, erwerben diese es zwar, aber der Lehrer braucht deshalb nicht auf sein Wissen zu verzichten. Er kann immer noch über das, was er weitergegeben hat, verfügen (vgl. PARSONS/PLATT 1973, S. 440). Ähnliches gilt auch in bezug auf das kulturelle Kapital. Es geht dem Schüler und seiner Familie dadurch, daß es für die Zeit des Schulbesuchs zur Verfügung gestellt worden ist, keineswegs verloren. Lehr/Lernsituationen haben also im Gegensatz zum Warenmarkt nicht die Struktur eines antagonistischen Tausches (vgl. CLAUSEN 1972, S. 1f.). Hier ist der Gewinn des einen nicht automatisch der Verlust des anderen. Ausgegeben ist das Kulturkapital zum Beispiel nur insofern, als über diese Ressourcen für die Zeit des Schulbesuchs nicht anderweitig verfügt werden kann; sie bleiben zeitweilig an die Schule gebunden. Letztlich aber müssen Lehr/Lernsituationen nicht als Nullsummenspiele funktionieren. Im glücklichen Fall nehmen sie die Form des synagogischen Tausches an, bei dem beide Partner gewinnen.

Seinem zentralen Bedeutungsgehalt nach ist der dargestellte Kreislauf ein Institutions- und Legitimationsritus, wie ihn BOURDIEU (1982, S. 125) als „un acte de magie sociale qui peut créer la différence ex nihilo ou bien, et c'est le cas le plus fréquent, exploiter en quelque sorte des différences préexistantes“ sieht, ein sozialer Mechanismus also, der Ungleichheiten schafft, legitimiert und stabilisiert und damit kontinuierliche Differenzierungen in Diskontinuitäten auflöst. Ein charakteristisches Beispiel für BOURDIEU ist der *concours*: „entre le dernier reçu et le premier collé, le concours crée des différences du tout au rien, et pour la vie. L'un sera polytechnicien, avec tous les avantages afférents, l'autre ne sera rien,“ (ebd.). Dem Modell liegt also ein gewisser soziologischer Skeptizismus und Relativismus zugrunde, der im pädagogischen Bewußtsein Betroffenheit erzeugen mag. Ist Schullernen nur Alibi, sinnloses Opfer im Prozeß sozialer Magie? Sollen Unterricht und Erziehung denn nicht zur Bewältigung von Lebenssituationen ausstatten? Dient die Schule nicht auch der Qualifizierung? Die Sache ist nicht ganz einfach. Man darf auf keinen Fall das Moment, das in dem Gedankengang von BOURDIEU anklingt, dramatisieren, indem man zum Beispiel die Absurdität von Schulleistungen behauptet. Wider Erwarten kennt man das analoge Problem auch im ökonomischen Bereich; so verweist SCHUMPETER (1970, S. 30) etwa auf die Arbitrarität von oktroyierten Zahlungen; dabei gilt aber gleichzeitig, daß die oktroyierte Leistung sachlich möglich und sachlich sinnvoll sein muß. Der symbolische Charakter der Schulleistung bewirkt also etwas, das man in lockerer Anlehnung an SAUSSURE

(1967, S. 79 ff.), die Arbitrarität der symbolischen Leistung nennen könnte. Es gibt demnach auch bei der curricularen Definition von Schulwissen und Schulleistung eine relative Beliebigkeit.

Wie läßt sich nun das Verhältnis von Schulleistungsziel und praktischer Handlungskompetenz in das Modell integrieren? Meine These lautet, daß die effektive, auf eine Lebenssituation bezogene Qualifizierung als Deckungsreserve für das Medium gilt. Schulleistung symbolisiert in diesem Sinn die personengebundene, gesellschaftliche Leistungsfähigkeit, ohne jedoch mit ihr identisch zu sein. Das gilt sowohl bezogen auf einen fernen, zukünftigen Horizont, als auch hinsichtlich der Gegenwart des Schülers. Ich will versuchen, den Gedankengang an einem Beispiel zu verdeutlichen. Es handelt sich um einen Auszug aus einem Interview mit zwei Odenwaldschülern, dem 19jährigen Friedrich S. (12. Klasse) und dem 16jährigen Basil B. (9. Klasse). Beide haben während des Werkstattunterrichts in der Schreinerei gearbeitet:

„Und was hast Du zuletzt gemacht?

Friedrich: Den Schrank da, den haben wir im Unterricht gebaut, der ist vor kurzem fertig geworden. Bevor ich da rangegangen bin, habe ich 14 Tage nur Paßstücke gemacht, genau die Verbindungen, die ich für den Schrank brauchte.

14 Tage nur Paßstücke – ja kann man denn solche Verbindungen nicht ein für allemal?

Friedrich: Nein, das muß man immer wieder machen. Wenn man nicht täglich in der Übung ist, braucht man jedesmal so eine Trainingsphase. Ich hatte vorher fast ein Vierteljahr lang nur an den Maschinen gearbeitet, da war ich natürlich raus aus dem handwerklichen Arbeiten. Da vergeht schon einige Zeit, bis man zum Beispiel seine Säge wieder richtig eingestellt hat. Ich brauche einen ganzen Nachmittag, bis ich wieder einen geraden Strich sägen kann.

Sagt dann der Meister: du mußt mal wieder Paßstücke machen, bevor du ans nächste Werkstück gehen darfst?

Basil: Nein, das braucht der gar nicht zu sagen, das merkt man ja selbst. Wenn man keine Paßstücke machen kann, kriegt man ja auch kein großes Werkstück hin – obwohl das mit dem Paßstück oft echt keinen besonderen Spaß macht.

Friedrich: Das ist doch in meinem eigenen Interesse, daß ich erst wieder an den Paßstücken übe, weil ich genau weiß, wenn auch nur eine Verbindung am Schrank nachher nicht gut wird, sitzt die ganze Kiste nicht“ (GERBAULET 1983, S. 47).

Ein denkbarer Kommentar zu diesen Äußerungen könnte lauten: Unterricht wird um so effektiver, je mehr manuelle Tätigkeiten in die Ausbildung einbezogen werden. Ein derartiges Urteil entspricht implizit dem Vorgehen einer technologischen Unterrichtsforschung. Die Reaktion der Schüler im Interviewausschnitt läßt sich aber im Lichte des eben entwickelten Modells anders interpretieren. Wenn die Schüler stolz den Schrank vorführen, den sie im Unterricht gefertigt haben und der jetzt in ihrem Zimmer steht, wird Schulleistung („Paßform machen“) in die Bewältigung einer Lebenssituation umgesetzt. Die Akteure wissen und teilen mit, daß das Medium gedeckt ist. Diese Interpretation aber macht gleichzeitig deutlich, daß man nicht alles Heil vom manuellen und praktischen Lernen erwarten kann. Denn es ist ein Fehlschluß, zu beanspruchen, daß sämtliche Schulleistungen zu jedem Zeitpunkt in die Deckungswährung konvertibel sind. Man würde damit dem Medium seine Rationalität entziehen. Es würde die soziale Leistungsfähigkeit

verlieren, die es gerade seiner Abstraktheit verdankt. Die Forderung, daß sämtliche Schulleistungen mit lebenspraktisch relevanten Qualifizierungen verbunden sein müssen, kann aber auch Symptom einer hyperinflationären Tendenz sein; das heißt, im Extremfall kann ein Prozeß der stetigen Entwertung von Schulleistungen dazu führen, daß die Medienfunktionen von Schulleistung gefährdet sind, analog der ökonomischen Situation, in der Geld als Tauschmittel nicht mehr akzeptiert wird und stattdessen zum Beispiel Zigaretten verwendet werden. Im Normalfall aber verkennt diese Forderung das, was LUHMANN (1980, S. 10) in Anlehnung an A. RORTY den *akratischen* Charakter des pädagogischen Handelns nennt, d.h. daß eine Handlungsbeschreibung gewählt wird, welche die mit dem Handeln verfolgten Ziele nicht erreichen kann. Schulleistung als Medium aber kann das strukturelle Defizit des ausdifferenzierten Erziehungssystems überspielen.

3. Folgen für die erziehungswissenschaftliche Forschung und für die Unterrichtspraxis

Am Schluß möchte ich einige Folgen aufzeigen, die das in Teil 2 vorgeschlagene Modell für die Unterrichtsforschung und für die Unterrichtspraxis haben könnte.

In dem knappen Beispiel, das ich angedeutet habe, wird der Gegensatz deutlich zu einem Forschungsansatz, wie er beispielsweise von KRAPP (1976) entwickelt und von KNEIP (1979), SAUER/GATTRINGER (1985), SCHNEIDER/BÖS (1985) u.a. angewandt worden ist. Das Modell der internen Ökonomie des Unterrichts problematisiert tatsächlich einen Bereich, der in den genannten Arbeiten in der Regel nicht explizit thematisiert wird. Dort geht man von Korrelations- oder Kausalmodellen aus, ohne konsequent zu berücksichtigen, daß Schulleistung Produkt sozialen Handelns ist. In solchen im strengen Sinn empirischen Arbeiten, die in einer gewissen Weise auf einer adidaktischen Konstruktion des Forschungsgegenstandes gründen, wird man also bestenfalls hie und da einen Hinweis finden, der sich im Sinne des entwickelten Modells deuten läßt. Das heißt keinesfalls, daß man auf eine konsequente Empiriebindung verzichten sollte, aber es bedeutet, daß man andere Wege gehen muß, um das Modell falsifizieren, modifizieren und erweitern zu können. Ein erster Schritt besteht dabei in der Entwicklung neuer Forschungskonzepte und -theorien. Dem vorgestellten Modell kommt hierbei im wesentlichen eine heuristische Funktion zu. Die Möglichkeiten des didaktischen Feldes sind bestimmt nicht weniger komplex als die des Wirtschaftslebens. Man kann fragen, was denn didaktische Homologe von wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien wie etwa Inflation oder Deflation sind, und sich didaktische Phänomene vorstellen, die Bandwaggon- und Veblenefekten entsprechen; es ließe sich zeigen, wie im Bereich des Unterrichts graue und schwarze Neben- und Gegenmärkte funktionieren und wie sie als Widerstands- und Reproduktionsfaktoren wirksam sind. Anhand des Modells ließen sich auch eine Theorie und eine Typologie didaktischer Krisen entwickeln. In einem zweiten Schritt geht es dann um die Validierung der entsprechenden Theorien. Hierzu scheint mir besonders ein hermeneutisches Vorgehen angebracht. Sowohl die historische Methode als auch die qualitative Sozialforschung können im Verstehenshorizont der didaktisch Handelnden Strukturen aufzeigen, die sich adäquat anhand des entwickelten Modells abbilden lassen. Man könnte zum

Beispiel Hypothesen über das Funktionieren der beiden Märkte, der Lehr/Lern- und der Prüfungssituationen, validieren, indem man anhand von Tiefeninterviews versucht, die individuelle Bilanz der Beteiligten zu rekonstruieren, und so die strukturelle Markt- und Mediumbezogenheit plausibel macht.

Das vorgeführte Modell impliziert sicher einen Paradigmawechsel von Unterrichtstheorie und Unterrichtsforschung oder doch zumindest die Abwendung von einer lerntheoretisch fundierten Instruktionstechnologie. Ich möchte nun nach den Folgen bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses fragen. Dabei lege ich folgende Überlegungen zugrunde: NIESSEN/SEILER (1977, S. 449) bezeichnen als zentrales Problem der Pädagogik „das des wechselseitigen Übergangs von handlungsleitendem in wissenschaftliches und von wissenschaftlichem in handlungsleitendes Wissen“. Ich wende mich hier besonders dem einen Glied der Wechselbeziehung zu, dem Übergang von Wissenschaftswissen in die Praxis. NIESSEN (1979, S. 341 f.) schlägt hierzu die Applikation des von der Erziehungswissenschaft bereitgestellten allgemeinen Wissens im Rahmen einer pädagogischen Kasuistik vor. Ich gehe nun von der Hypothese aus, daß sich die „Zwischenwelt“ (W. FLITNER 1966, S. 23) zwischen Wissenschaft und Erziehungswirklichkeit um eine Dimension erweitern läßt. „Zwischenhandel“ von der Theorie zur Praxis, wie GIESECKE (1982, S. 218) es nennt, geschieht nicht allein in sachlicher, sondern auch in pragmatischer Hinsicht. Das heißt, nicht nur spezifische Ergebnisse werden rezipiert und angewandt, sondern Forschung wirkt auch durch die Art, wie Erziehungswissenschaftler Erfahrungen sammeln, verarbeiten und mitteilen. Pädagogische Forschung impliziert Situations- und Handlungsschemata, und gerade dadurch kann sie Parabel und Lehrstück für Praktiker sein. Institutionell angemessen vermittelt, kann sie also nicht allein explizites applizierbares Wissen liefern, sondern sie modifiziert möglicherweise die Einbildungskraft der Lehrer, verändert das, was man in loser Anlehnung an POLANYI (1985, S. 13 ff.) das implizite Wissen der Praktiker nennen könnte, und beeinflusst so verantwortliche Entscheidungen beim Lösen praktischer Probleme. Demnach führe ich also in der Folge nicht, wie oft üblich, die Pädagogik „auf der Suche nach der verlorenen Wirklichkeit“ (A. FLITNER 1978, S. 183) vor, sondern versuche vielmehr in umgekehrter Blickrichtung, idealtypisch Rezeption und Interpretation der didaktischen Theoriekonstruktion aus der Sicht des Praktikers zu rekonstruieren. Was bedeutet die Rezeption pädagogischer Forschung für den Praktiker? Sie verdoppelt für ihn die Semantik und steigert die Möglichkeit prozessualer Selbstreferenz (vgl. LUHMANN 1985, S. 610 ff.); Kommunikation über Kommunikation nimmt zu; Routinisierungen, Ritualisierungen, Selbstverständlichkeiten werden abbaubar oder zumindest relativierbar. Das hat eine zweifache Wirkung: es erhöht gleichzeitig die Störbarkeit und die Rekuperationsfähigkeit des unterrichtlichen Interaktionssystems. Der prozessualen Selbstreferenz aber sind im Praxissystem quasi natürliche Grenzen gesetzt; die Belastbarkeit durch Kommunikation über Kommunikation ist begrenzt, und ein praktisches Interaktionssystem kann nicht gänzlich auf Routinisierungen und Ritualisierungen verzichten. Abwehrmechanismen gegen Wissenschaftswissen, zu ihnen zählt auch die Scheinrezeption, sind also gewissermaßen inhärente Bestandteile praktischer Situationen. Wissenschaft inszeniert zum Teil implizit die eigene Rezeption. Dabei spielt unter anderem auch der jeweilige Entwicklungsstand des Forschungsparadigmas eine Rolle. Man könnte mit Bezug auf KUHNs Theorie der Wissenschaftsgeschichte den Gedanken

folgendermaßen schematisieren: Ein stabiles Modell, wie es etwa von einer behavioristischen Unterrichtstechnologie geboten wird, entspricht am ehesten KUHNs „normaler Wissenschaft“ (vgl. 1976, S. 25 ff.). Hier geht der stärkste Druck auf die Praktiker aus, die Ergebnisse gemäß der theoretischen Konzipierung anzuwenden. Die Vorgängigkeit der Praxis und die Autonomie der Praktiker wird kaum anerkannt. Den Anwendern wird die Wahl gelassen zwischen gläubiger Unterordnung und Ablehnung, wobei erstere sogar oft in enttäuschte Ablehnung umschlagen kann. Wenn es aber gelingt, Praktiker an Kritik und Evolution des wissenschaftlichen Paradigmas zu beteiligen, wird die Situation günstiger. Das kann vielleicht eine Erklärung dafür sein, daß dort, wo es vor Ort zur konkreten Interaktion zwischen Wissenschaftlern und Praktikern kommt, sei es im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten (vgl. z. B. KLAFFKI 1983, S. 288), aber auch bei unterrichtstechnologischen Laborversuchen, eher als auf dem Weg einer zentral-administrativen Reform praktische Veränderungen folgen. Sie geschehen jedoch nicht unbedingt im angestrebten Sinn und keinesfalls entlang theoretisch vorplanbarer Entwicklungslinien; sie bleiben oft punktuell an wenige engagierte Praktiker gebunden und sind schwer über längere Zeit hinaus zu stabilisieren. Das Modell, das ich vorgeschlagen habe, hat in der KUHNschen Perspektive einen andern Status; es spiegelt gewissermaßen eine wissenschaftsgeschichtliche Krise. Solche noch wenig verbindlichen Gedankenexperimente treten kurz vor der Ausbildung neuer Paradigmen auf. Dennoch ist das Modell in seiner Art produktiv, es ruft überraschende Interpretationsansätze hervor. Es initiiert zwar weniger den direkten Versuch der Praxisveränderung als Relativieren, Ausweichen, Distanzieren, Widerstand; es verfremdet, es schafft aber trotz oder zum Teil sogar wegen der relativen Entpädagogisierung einen künstlichen Erfahrungsraum, in dem sich eine transferfähige Kompetenz zur pädagogischen Selbstreferenz entwickeln könnte. Erziehungswissenschaft als Anwendungswissenschaft hat also nicht unbedingt im Zustand der normalen Wissenschaft ihre optimale Form erreicht. Der Rückgriff auf die systemtheoretische Modellbildung verhindert auf jeden Fall, daß falsche Heilserwartungen geweckt werden, und er sichert auch Tentativem, Vorläufigem, Unverbindlichem einen festen Platz.

Anmerkungen

- 1 Zum Modellbegriff vgl.: „A model is a more or less systematic inventory of the elements to which we must pay attention if we are to understand something. It is not true or false, it is useful and adequate to varying degrees. A theory, in contrast, is a statement which can be proved true or false, about the causal weight and the relations of the model“ (MILLS 1962, S. 38). BREZINKA (1984, S. 852) spricht in diesem Sinne von Modell als „partiellem Vorentwurf einer Theorie“.
- 2 Das Modell der internen Ökonomie des Unterrichts kann in einem Punkt mit LUHMANNs systemtheoretischer Hermeneutik des Unterrichts (1986, S. 97) verglichen werden. Den beiden Märkten, den Lehr/Lernsituationen und den Prüfungssituationen, entsprechen LUHMANNs Operationen Begreifen/Nicht-Begreifen und Verstehenskontrolle.

Literatur

- AUSTIN, J. L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1972.
- BAUM, R. C.: Generalized Media in Action. Introduction. In: Explorations in General Theory in Social Science. Essays in Honor of TALCOTT PARSONS. Ed. by J. L. LOUBSER, et. al. Vol. 2. New York: The Free Press, 1976, S. 448–469.

- BECKER, H. S./GEER, B./HUGHES, E.: Making the Grade. The Academic Side of College Life. New York: Wiley, 1968.
- BERGER, P./LUCKMANN, T.: Social Mobility and Personal Identity. In: Archives Européennes de Sociologie 5 (1964), H. 2, S. 320–344.
- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart usw. ⁵1977.
- BOURDIEU, P.: Ce que parler veut dire. Paris: Fayard, 1982.
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. KRECKER (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183–198.
- BREZINKA, W.: „Modelle“ in Erziehungstheorien. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), H. 6, S. 835–858.
- CLAUSEN, L.: Tausch. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaft 23 (1972) S. 1–15.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), H. 2, S. 183–193.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg ⁴1966.
- GERBAULET, S.: ... und die Hände wollen ja arbeiten! In: P. FAUSER/K. J. FINTELMANN/A. FLITNER: Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim 1983, S. 42–51.
- GIESECKE, H.: Lob des Zwischenhandels. Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Praxis. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme. München 1982, S. 218–233.
- GOFFMAN, E.: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a. M. 1974.
- GOLDMANN, L.: Pour une sociologie du roman. Paris: Gallimard, 1964.
- HABERMAS, J.: Handlung und System. Bemerkungen zu PARSONS' Medientheorie. In: W. SCHLUCHTER (Hrsg.): Verhalten, Handeln und System. TALCOTT PARSONS' Beitrag zur Entwicklung der Sozialwissenschaft. Frankfurt a. M. 1980, S. 68–104.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M. 1981.
- HAHN, A.: Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse: Selbstthematization und Zivilisationsprozeß. In: Kölner Zeitschrift für Soz. u. Sozialpsych. 34 (1982), S. 407–434.
- HEINEMANN, K.: Elemente einer Soziologie des Marktes. In: Kölner Zeitschrift für Soz. u. Sozialpsych. 28 (1976), H. 1, S. 48–69.
- JENSEN, S.: Aspekte der Medientheorie. Welche Funktionen haben Medien in Handlungssystemen? In: Zeitschrift für Soziologie 13 (1984), H. 2, S. 145–164.
- JENSEN, S.: Systemtheorie. Stuttgart 1983.
- JENSEN, S./NAUMANN, J.: Commitments: Medienkomponente einer ökonomischen Kulturtheorie? In: Zeitschrift für Soziologie 9 (1980), H. 1, S. 79–99.
- KLAFKI, W.: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), H. 2, S. 281–296.
- KNEIP, N.: Déterminants de la performance scolaire. Université de Nancy, unveröffentl. Thèse de doctorat de 3e cycle, 1979.
- KOUNIN J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern, Stuttgart 1976.
- KRAPP, A.: Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), S. 91–109.
- KUHN, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. ²1976.
- LUHMANN, N.: Generalized Media and the Problem of Contingency. In: Explorations in General Theory in Social Sciences. Essays in Honor of TALCOTT PARSONS. Ed. by J. L. LOUBSER, et al. Vol. 2. New York: The Free Press, 1976, S. 507–532.
- LUHMANN, N.: Knappheit, Geld und die bürgerliche Gesellschaft. In: Jahrbuch für Sozialwissenschaft 23 (1972), S. 186–210.

- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. ²1985.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. Unveröffentl. Ms.
- LUHMANN, N.: Systeme verstehen Systeme. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1986, S. 72–117.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungswesen. Stuttgart 1979.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- MILLS, C. W.: The Marxists. Harmondsworth: Penguin, 1962.
- MÜLLER, R. W.: Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike. Frankfurt a. M. ²1981.
- NIESSEN, M.: Zur Grundlegung der Pädagogik als Handlungswissenschaft. Das Problem der „Alltagsorientierung“ der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), H. 3, S. 331–344.
- NIESSEN, M./SEILER, H.: Didaktisches Wissen und didaktische Situationen. Zur Kontroverse um das Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), H. 3, S. 437–452.
- PARSONS, T.: Politics and Social Structure. New York: The Free Press, 1973.
- PARSONS, T./PLATT, G.: The American University. Cambridge/Mass.: Harvard University Press, 1973.
- PARSONS, T./SMELSER, N. J.: Economy and Society. A Study in the Integration of Economy and Social Theory. New York: The Free Press ²1969.
- PAULSEN, A./SCHILCHER, R.: Allgemeine Wirtschaftslehre. Bd. 1–2. Berlin 1974–1977.
- POLANYI, M.: Implizites Wissen. Frankfurt a. M. 1985.
- ROSSI-LANDI, F.: Sprache als Arbeit und Markt. München 1972.
- SAUER, J./GATtringer, H.: Soziale, familiale, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. Ein Beitrag zu einem Strukturmodell der Bedingungen des Schulerfolgs bei Grundschulern. In: Kölner Zeitschrift für Soz. und Sozialpsych. 37 (1985), S. 288–309.
- SAUSSURE, F. DE: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin ²1967.
- SCELLENBERG, J. A.: The Class-Hour-Economy. In: Harvard Educational Review 35 (1965), S. 161–164.
- SCHNEIDER, W./BÖS, K.: Exploratorische Analysen zu Komponenten des Schulerfolgs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 17 (1985), H. 4, S. 325–340.
- SCHUMPETER, J. A.: Das Wesen des Geldes. Göttingen 1970.
- SMELSER, N. J./CONTENT, R.: The Changing Academic Market. General Trends and a Berkeley Case Study. Berkeley: University of California Press, 1980.
- WALSER, M.: Selbstbewußtsein und Ironie. Frankfurter Vorlesungen. Frankfurt a. M. 1981.
- WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen ⁵1980.

Abstract

The Inner Economy of the Classroom

In analogy to the circular flow model of economic exchange, the author develops an instructional paradigm which is based on PARSONS and LUHMANN'S theories of generalized interaction media. Finally, the bearings of the new paradigm on both educational research and teaching practice are discussed.

Anschrift des Autors:

Dipl.-Päd. Charles Berg, Haus 13a, L-9644 Dahl/Luxemburg